

# Evang. = Luth. Schulblatt.

50. Jahrgang.      November 1915.

Nr. 11.

## Brothaus und Lebensbrot.

(Weihnachtskatechese von Chr. Rüdiger.)

(Lied: „O du heilige, selige Nacht.“ „Niederperlen“; Anhang, Nr. 1.)

Welches Fest feiern wir in diesen Tagen? Das Weihnachtsfest.  
Was heißt Weihnacht? Die geweihte oder heilige Nacht.

Welche Nacht ist damit gemeint? Die Nacht auf den 25. Dezember.

Warum heißt sie die heilige Nacht? Weil der Heiland einst in dieser Nacht geboren wurde.

Wer ist der Heiland? Jesus Christus, Gottes und Mariens Sohn.

Wessen Heiland ist er? Der Heiland aller Menschen.

Wovon macht er uns selig? Von unsern Sünden.

Was sagte der Engel Gabriel zu Joseph (Matth. 1, 21)?  
„Sie wird einen Sohn gebären . . . von ihren Sünden.“

(L. „Stille Nacht.“ „Sei uns willkommen.“ 15. 17.)

Wo ist der Heiland geboren worden? Zu Bethlehem.

Was heißt Bethlehem? Brothaus.

Welche Geschichte zur Zeit der Richter lehrt uns, daß in Bethlehem das irdische Brot reichlich wuchs? Die Geschichte von Boas und Ruth. (Ruth 2.)

Welche leibliche Not war jedoch vorher dort auch eingetreten? Eine Teuerung. (Kap. 1.)

Welches Brot ist für uns und alle Menschen in Bethlehem erschienen? Das Brot des Lebens, Jesus Christus.

In welche Not kommt der, welcher dieses Brot genießt, niemals? Er braucht geistlich nicht zu hungern.

Wie lehrt das der Herr Joh. 6, 48. 51? „Ich bin das Brot des Lebens. Ich bin das lebendige Brot, vom Himmel kommen. Wer von diesem Brot essen wird, der wird leben in Ewigkeit.“ (Gesangbuch, Nr. 198, 2a.)

Mit welchen Worten sagt der Weihnachtsengel, daß uns Christus zur Freude geboren ist? „Fürchtet . . . Davids.“ (Luf. 2, 10. 11.)

Wie hieß Bethlehem früher? Ephrath.

Was heißt Ephrath? Fruchtbarkeit oder Überfluß.

Was sagt der Herr Jesus von den Früchten, die wir durch ihn haben sollen, Joh. 10, 11? „Ich bin kommen, daß sie das Leben und volle Genüge haben sollen.“

(G. 249, 9: „Volles G'nügen, Fried' und Freude.“)

Wie weißt du, daß der Herr Jos. 14, 9? „An mir soll man deine Frucht finden.“

Wie wird Bethlehem Luf. 2, 4 genannt? Stadt Davids.

Warum heißt sie so? Weil David da geboren, erzogen und zum König gesalbt wurde. (1 Sam. 16.)

Was heißt David? Der Geliebte.

Was erklärt Gott von dem großen Davidssohne Christo? „Das ist mein lieber Sohn, an welchem ich Wohlgefallen habe.“ (Matth. 3, 17.)

Wie ist Gott auch gegen uns um seines Sohnes willen gesinnt? Er hat uns lieb.

Wie bestätigt das der Heiland Joh. 16, 27? „Er selbst, der Vater, hat euch lieb, darum daß ihr mich liebet“ usw.

(L. „Gott ist die Liebe.“ Nr. 5.)

Wie nannte man Bethlehem noch zum Unterschied von einem Bethlehem in Galiläa? Bethlehem-Juda.

Was heißt Juda? Gottes Lob.

Wozu ist die Geburt Jesu in Bethlehem geschehen? Zur Erlösung der Menschheit und somit zu Gottes Lobe.

Wer hat Gottes Lob bei Bethlehem zuerst besungen? Die Menge der himmlischen Heerscharen.

Warum haben wir noch mehr Ursache dazu als die Engel? Weil der Heiland nicht für die Engel, sondern für uns geboren ist.

(G. „Ein Kindelein so löblich.“ Nr. 17, 2. L.-M. „Ehre sei Gott in der Höhe.“ Nr. 11. L. „Euch ist heute der Heiland geboren.“ Nr. 38. L. „Welche Freude! Christus ist geboren.“ Nr. 39. L. Der Engel Gottes kam hernieder.“ Nr. 41.)

Warum könnte man Bethlehem eine Geldenstadt nennen? Weil dort große Gelden geboren worden sind, die Geldentaten verrichtet haben.

Welche bei Bethlehem verrichtete Geldentat erzählt David von sich selber? Daß er einen Löwen und einen Bären erwürgt hat. (1 Sam. 17, 34—36.)

Welche drei Geldenbrüder wurden zu Bethlehem geboren? Die Kinder Jerujas: Joab, Abisai und Asahel. (1 Chron. 2, 13—16.)

Was taten drei andere Gelden, als die Philister Bethlehem belagerten? Sie durchbrachen das Philisterlager und holten für David Wasser aus dem Brunnen zu Bethlehem. (2 Sam. 23, 14—17.)

Welcher Geld, in Bethlehem geboren, übertrifft aber alle andern Gelden? Unser Heiland, der große Davidssohn.

Was steht Jes. 9, 6 von ihm? „Er heißt Wunderbar, Rat, Kraft, Geld, Ewigvater, Friedefürst.“

Was wird Offenb. 5, 5 gesagt? „Siehe, es hat überwunden der Löwe, der da ist vom Geschlecht Juda, die Wurzel Davids.“

Welchen Löwen hat der Löwe vom Stamm Juda erwürgt? Den Teufel.

Welches Philisterlager hat er durchbrochen? Das Lager der höllischen Feinde.

Welches Wasser gibt er uns nun zu genießen? Das Wasser des Lebens.

Was sagt er Joh. 4, 14 von diesem Wasser? „Wer des Wassers trinken wird . . . das in das ewige Leben quillt.“

(G. „Du bist die lebendige Quelle.“ Nr. 198, 2 b.)

Er ist der Zweig aus Jesse Stamm,  
Der Löw' Judä und Weibessam'. (Nr. 19, 2.)

Unser Simson, der treue Held  
Christus, den starken Löwen fällt. (Nr. 103, 7.)

Welchen König hat unser Simson aus der Löwen Schlacht für uns gebracht? Den König des Evangeliums.

(G. „Wie schön leuchtet der Morgenstern.“ Nr. 261, 1. 2. „Jesu, du engelische Zier.“ Nr. 258, 6.)

Welche Weissagung von Bethlehem steht Micha 5, 1? „Und du, Bethlehem-Ephratha, . . . von Ewigkeit her gewesen ist.“

(G. „Zu Bethlehem in Davids Stadt.“ Nr. 42, 2.)

Wie war Bethlehem hinsichtlich des Umfangs? Es war klein. In welcher Königsstadt wollte Christus nicht geboren werden? In Jerusalem.

Wie wollte er äußerlich geboren werden? Arm und niedrig.

Was hat er uns damit verdient? Das Himmelreich.

Was sagt der Apostel 2 Kor. 8, 9 davon? „Ihr wisst die Gnade . . . reich würdet.“

(G. „Du bist ein großer König.“ Nr. 59, 3. „Sagt uns alle fröhlich sein.“ Nr. 28.)

Wer waren Jesu Eltern? Joseph und Maria.

Wo wohnten die? In Nazareth.

Wie weit sind diese Städte voneinander entfernt? Etwa 65 Meilen.

Wie kamen Joseph und Maria nach Bethlehem? „Es begab sich aber . . . die war schwanger.“ (Luf. 2, 1—5.)

Was sagt Lukas von der Geburt selbst? „Und als sie daselbst waren . . . in der Herberge.“ (L. 6. 7.)

Erzählt von der ersten, himmlischen Weihnachtspredigt! „Und es waren Hirten . . . und in einer Krippe liegen.“ (L. 8—12.)

(G. „Vom Himmel hoch.“ Nr. 41, 1—5. — Nr. 14, 4—6; 15, 6; 18, 2; 21, 1—3; 30, 1—3; 37, 1; 39, 1 und andere.)

Welcher Lobgesang erscholl auf den Feldern Bethlehems? „Ehre . . . Wohlgefallen!“

(G. „Allein Gott in der Höh' sei Ehr.“ Nr. 1, 1. „Drum stimmt an mit der Engel Heer.“ Nr. 40, 18. „Fröhlich soll mein Herze springen.“ Nr. 20, 1. 2. L. „Habt ihr die Wundermär vernommen?“ Nr. 6. „Heil'ge Weihnacht, Fest der Kinder.“ Nr. 10. „Alle Himmelsheere singen.“ Nr. 23.)

Welche Wirkung oder Frucht hatte die Engelpredigt? „Und da die Engel . . . wie denn zu ihnen gesagt war.“ (L. 15—20.)

Wer ließ sich also das Lebensbrot gut schmecken? Die Hirten und Maria.

Zu wem trugen die Hirten das Brot auch? Zu andern Leuten.

Welches Werk trieben sie demnach? Das Missionswerk.

Wo ist unser Bethlehem? Wo wir das Lebensbrot bekommen und genießen, in Kirche, Schule und Haus.

Wo finden wir das Lebensbrot nach Christi Worten, Joh. 5, 39? „Suchet in der Schrift . . . zeuget.“

Wann haben wir den Heiland gefunden? Wenn wir an ihn glauben.

Womit werden wir dann den Glauben beweisen? Mit der Tat.

Was werden wir ganz nach Christi Willen einrichten? Unser Leben.

Was schenken wir dem Christkind nach Spr. 23, 26? Unser Herz.

Durch welches Werk werden wir das Lebensbrot andern aus-  
teilen? Durch das Missionswerk.

Womit werden wir, kurz gesagt, dem Christkind danken? Mit Herzen, Mund und Händen.

Welche Leute, außer den Hirten, haben ihm dort in Bethlehem so gedankt? Die Weisen aus dem Morgenlande. —

Gott helfe, daß wir den Hirten und Weisen darin immer ähnlicher werden! „Das wunderkräft'ge Lebensbrot stärkt' uns im Leben und im Tod, so wollen wir mit Engelsweis ihm ewig singen Lob und Preis!“ Amen.

(L.-M. „Herbei zur sel'gen Weihnachtszeit.“ Nr. 10. L.-M. „Auf, ihr Kinder, groß und klein.“ Nr. 35. L. „Ich steh' an deiner Krippe hier.“ Nr. 8. „Zu Bethlehem geboren.“ Nr. 13. „Ihr Kinderlein, kommet.“ Nr. 14. „Wohin, ihr Kinderlein, wohin.“ Nr. 20. „Herbei, o ihr Gläub'gen.“ Nr. 1. G. Nr. 18. 25. 37. 38. 45.)

(Abkürzungen: L. = „Liederperlen“; M. = Anhang; G. = Gesangbuch.)

## “Thought-Getting in School.”

(Concluded.)

### THOUGHT-GETTING IN COMPOSITION WORK.

It is necessary that the children receive preliminary exercise in language work before taking up formal composition. As early as the second grade the pupils can be taught to do original work, even though it be very crude. Every little sentence which the child constructs independently is, in a measure, composition. Later it is taught to reproduce little stories. It writes little letters, it tells about little happenings in its own childish way. One way of bringing out the thoughts of the child is to ask for the answers, in complete sentences, to a series of questions upon various matters and things. The answers may, together, form a little story or be a description of something. The following questions with the complete answers may illustrate what is meant:—

On which street is your house?

Is it a brick house or a frame house?

Why was it built of brick or wood?

How many rooms are there in your house?

Which are these rooms?

Do you need more rooms?

Which three things do you need most in the kitchen?

For what do you need these three things?

Write two reasons why you like your home.

Actual work by a nine-year-old pupil is appended with the original spelling, etc.:—

"We live on Henry street. Our house is a brick house. It was built of bricks because it looks nicer and fire cannot get on it. Nine rooms are in our house. Kitchen, Dinningroom, Fathers study, Paller, Sparbedroom, Bedroom, Bathroom, bedroom. We need no mor rooms. In the kitchen we need most table, stove, chers. We need the chers to eat. We need the stove to cook. We need the table to set. I like my home because I have a father a pet, and a mother."

True, there are mistakes in the work, but the children's attention may be called to them, and the work will gradually improve. If one persists in this kind of work, the child will be drawn out little by little, and will be able to answer many questions intelligently, or attempt to get the information from some one else. It will, at least, be forced to think, and much of what it does it can do independently. Some of the questions merely appeal to the memory of the child, yet a number require mental exertion. The work can be attempted by children of the third or fourth grade, that is, by children nine or ten years old. Questions on numerous other topics may be given in the same way. Our language books offer work of this character, though, perhaps, the idea of thought-getting is subordinated to a proper logical sequence of the various data.

After many such preliminary exercises in language have been written, formal composition work may be introduced, and this will give the child considerable latitude in original work. Let us assume that the subject of the formal composition be the robin. The teacher has a mounted specimen of the bird, or, at least, a picture of it, and questions the class, and, by means of the questions, develops an outline which becomes the framework of the composition. The teacher secures, as far as possible, all the data necessary to write a well-rounded composition. The outline might be the following:—

*The Robin.*

- a. A migrating bird. b. Size; color. c. Food. d. Use. e. Nest. f. The young.

Country children and many city children can usually give all the facts, and the teacher need tell but very little. To bring out the facts the teacher asks suitable questions. Thus, to develop the fact that the robin is a migrating bird: Have you ever seen a robin? When? Have you ever seen one in winter? Where does the robin go when the weather gets cold? When does it come back? A bird

that goes away in the winter, and comes back in spring, is called a migrating bird. Explain the term "migrating." (The German equivalent "Zug-" or "Wandervogel" is much easier for the children to understand than the English "migrating.") Size, color, etc., are developed in the same way, the children contributing as much as it is possible to secure from them.

#### THOUGHT-GETTING IN SPELLING.

Although spelling, as a rule, is taught by having the children memorize the words, there is in some cases, here also, an opportunity to guide the children to use their mental faculties. Some teachers have the children to learn rules to assist in the spelling of certain groups of words. A very familiar rule is, "Monosyllables ending in a single consonant, preceded by a single vowel, double the final consonant when a syllable beginning with a vowel sound is added." Example: Sit, sitting. Often the children do not understand the rule, and at critical junctures fail to apply it. If the teacher has decided that it is advantageous for the children to learn rules of this kind, the children ought to evolve the rule themselves. They can be led to do this by a series of questions. To illustrate: The teacher writes on the board the following:—

run — running

dine — dining

sit — sitting

eat — eating

slap — slapping

gasp — gasping

*Teacher:* "With which letter does run end? With which does sit end? Slap?"

"Which letter was doubled when the syllable 'ing' was added?"  
"The last letter."

"Now look at 'gasp.' With which letter does it end?"  
"With 'p.'"

"Look again to see how 'gasping' is written. Which letter is not doubled here?"

"Look at 'eat' and 'eating.' What is added to 'eat' to make 'eating'? What is not done to the last letter of 'eat' when 'ing' is added?" "It is not doubled."

"Look at 'dine' and 'dining.' What is added to 'dine' to make 'dining'? " 'Ing' is added."

"Look carefully at 'run,' 'sit,' and 'slap'; then look at 'dine,' 'eat,' and 'gasp.' Can you see any reason why in 'run,' 'sit,' and 'slap' the letter at the end is doubled, while in the other three it is not?"



The children may, or may not, discover the reason. If they do not, the teacher continues: "We have two classes of letters in the alphabet, vowels and consonants. Repeat the vowels. To which class of letters do 'n,' 't,' and 'p' belong?"

"Which letter is before the 'n' in 'run'? Before the 't' in 'sit'? Before the 'p' in 'slap'?"

"Look at 'gasp.' Which is the end letter? To which class of letters does it belong? Which letter is before the 'p'? To which class of letters does it belong? What is the difference between the last two letters of 'run,' 'sit,' and 'slap,' and the last two letters of 'gasp'?"

"Now look at 'eat.'" The teacher questions as before, bringing out the fact that in "eat" *two* vowels precede the final consonant. In "dine" he shows that the end letter is a vowel.

"What is done in words which end in one consonant with one vowel before it when 'ing' is added?"

"Why is the last letter *not* doubled when 'ing' is added to 'gasp'? Why not when added to 'eat'? Why not when added to 'dine'?"

"Now tell me, in which words is the last letter doubled when 'ing' is added?"

When this part of the rule has been educed in this way, it may be shown that the rule is applicable to any syllable beginning with a vowel. The children must also mention words of various kinds so that their ability to recognize the rule may be tested. As seat-work they may be directed to construct lists of words exemplifying the rule. In this way the children may learn the rule, not by committing it to memory, but by having it evolved and exemplified. It is slow work, but it compels the children to exercise their mental powers, and if one wishes to teach other spelling rules, it will not take so long to develop these as it does to develop the first rule, because the children have had practise in the work.

Another way of getting the children to think in spelling is to use mnemonics and various devices to fix the correct spelling of words which they are likely to misspell. The following will illustrate what is meant:

Existence; x is ten. The letters follow in the same order as in the word.

Cellar; there is an "Ella" in cellar, etc.

The object is to lead the children to discover similar devices when they misspell certain words. The mnemonic or the device is to fix the order in which the letters of the word follow.



# THOUGHT-GETTING IN GEOGRAPHY.

As a whole, the work in geography consists largely in memorizing the names of various countries, cities, rivers, etc. There may be less opportunity in this branch of study than in some others, yet there are occasions when the teacher may lead the children to do considerable mental work even in geography. Already during the preliminary work in the lower grades, when definitions of the various bodies of water and the divisions of land are studied, the mental faculties may be developed. Let us suppose the definitions of mountain and hill have been explained. According to the common definition, a mountain is a high elevation of land; a hill is an elevation of land, not as high as a mountain. Very often the children, especially those living in the Mississippi Basin, have little conception of the difference between a hill and a mountain. Even children in the highest grades may not be able to tell the difference. One need but test the children upon this point to discover the fact. Ask them, "How high is a mountain?" There will be various answers. "How high is a hill?" Also various answers. "What is the difference between a hill and a mountain?" "Is an elevation of land 800 feet high a hill or a mountain?" The children may or may not know. The answer should not be told them. Let them think the matter over until the next lesson. Some may attempt to get the information from parents or relatives. At any rate, those who make the attempt are interested, and evidently will think the matter over.

It is a very difficult matter to get the children to understand the real meaning of latitude and longitude. The children may learn to recite the definitions very glibly, and yet not have the slightest idea of what is really meant. Instead of learning the definitions, a much more rational way may be pursued. Many years ago the writer observed a lesson just upon this point in which the children learned the meaning and the use of latitude and longitude before they ever attempted to learn a definition.

The teacher, ignoring the text-book, began by telling the class that he had in mind a point on one of the blackboards, and asked them to find it. Some of the pupils tried to guess where it was, but the futility of the attempt soon became evident to all. This brought out the principle that there must be some more definite data to work from. Then the teacher told them that it was in a line six inches from the bottom of the board. This line was drawn by one of the pupils, but, while it lessened the field of inquiry, still the

point could not be determined. After a while he told them that it was in a line two feet from one end of the board. Another pupil drew this line, and then it was quickly seen that the point must be where the two lines crossed. This was carried on until the pupils saw that by two systems of lines crossing each other on the board any point could be located, and that, by going from one point to another, the direction could easily be computed.

Then the need of some device for locating places on the surface of the earth, and finding directions from place to place, was brought up. The pupils readily saw that two sets of lines crossing each other, as on the blackboard, would meet the need, if the lines could be marked. Waiving this last point for the moment, and assuming that they could be marked in some way, the teacher raised the question as to how the lines should run, and where the count should begin. For one set some of the pupils saw themselves that the line parallel to the equator, to be reckoned from one of the poles, would be best.

The pupils understood what the poles and the equator were, because these had been learned in previous lessons. The second set of lines puzzled the pupils more; they could find no natural starting-point. After a little discussion it was made clear that the circle or semicircle to stand for zero in longitude must be selected arbitrarily. Asked to suggest a good position for this prime meridian, the pupils did so, and the efforts made helped to make the idea clearer in their minds. In one case a pupil suggested the great circle passing through the poles and the highest mountain in the world. After the discussion had gone far enough, the teacher told them where the prime meridian, as generally accepted, is, and why just this place was taken.

Next came the question how navigators and explorers can know in which circles of latitude and longitude they are.

By means of a globe the teacher showed that, if there were a star exactly over the north pole of the earth, it would theoretically be seen in the north horizon by a person at the equator, and directly overhead by a person at the pole; that is, it had gone up ninety degrees while the person had gone north ninety degrees. Hence, it was shown that a person who saw it thirty degrees above the horizon must be in  $30^{\circ}$  North Latitude, and so on. Then the pupils were shown that not only the north star, but other stars, could be used in the same way.

In this way the whole matter was explained quite rationally, and the pupils thought out much of the problem themselves. That it made an impression upon them could be observed from their questions.

Learning the names of places, if sufficiently drilled and reviewed, will fix these in the memory, and often they will be retained for a long time. If, however, the pupils have been taught to form a mental picture of the globe and of the various maps, they will probably have secured knowledge of greater general value than if they have committed to memory a large number of names and places. One way of familiarizing them with the political divisions and subdivisions is to ask the children how they could get from one place to another by water and by land. For instance, the following and similar questions might be asked: How could you go from New York to London? From New York to Rio de Janeiro? From New York to Boston? From New York to San Francisco? From London to Constantinople? From St. Petersburg to Hongkong? The difficulties may be gradually increased, until the pupil can, in many cases, think out the answer from the mental picture which it has formed.

After they have become sufficiently familiar with latitude and longitude, the children may be led to estimate the latitude and longitude of various places. They may, for instance, be asked whether it is colder in St. Petersburg than in New York. Why? Is it colder in Japan than in the United States? Why? South Africa colder than Florida? St. Paul colder than St. Louis? Why? This work, however, requires as prerequisite preliminary work in geography.

Children can also discover many physical features of the earth's surface if carefully led in the proper way. In a recent issue of the *SCHULBLATT* it was shown that high land on maps could be discovered by observing the direction in which the rivers flow. The children know that rivers flow down hill, from high land to low land. If they see that the rivers are flowing away from a place, as shown on the map, they will know that the land is high. — They may also be led to infer that, wherever there are large cities on the coast, there must be a good harbor. If there are large cities in the interior, the pupils ought to attempt to discover why they are large and important. Thus in many ways may they be forced to think, and every problem which they solve will act as a stimulus for further independent work.

## THOUGHT-GETTING IN ARITHMETIC.

Perhaps the greatest opportunity for developing the mental faculties is afforded in arithmetic. From the very lowest grade to the very highest the mental powers of the child may be exercised. Kant, in his book *Critique of Pure Reason*, says: "The science of mathematics presents the most brilliant example of how pure reason may successfully enlarge its domain without the aid of experience." Arithmetic is usually taught for its utilitarian value, that is, it is supposed that a general knowledge of arithmetic is necessary for the bread-winner to obtain means for his support. However, arithmetic has another value, a cultural one. Arithmetic is well chosen for training in logic, because it furnishes almost the only example of an exact science below the high school. Arithmetic may be employed to train the mind of the child logically to attack the every-day problems of life. If it has been taught to think in solving its school problems, it will think in solving the broader ones which it must meet after leaving school. The better it has been led to think out its problems in school, the better may it be able to solve life's problems later. Spencer, in *Education*, says: "In education the process of self-development should be encouraged to the uttermost. Children should be led to make their own investigations, and to draw their own inferences. They should be told as little as possible, and induced to discover as much as possible. Any piece of knowledge which the pupil has himself acquired, any problem which he has himself solved, becomes, by virtue of the conquest, much more thoroughly his than it could be else." While what he says is true of all branches of study, it is especially true of arithmetic.

It may scarcely be necessary to dwell upon thought-getting in arithmetic, as every teacher believes that at least in this branch his children are led and guided to think. It may not be amiss, however, to call attention to some principles in teaching arithmetic which are erroneous, and by means of which the teacher is guiding his children to bad mental habits, or, at least, allowing the mental activity of the child to remain passive and dormant. In the lowest grades it is not uncommon to have the pupils add and re-add columns of figures day by day and week by week. The object, of course, is to give the child sufficient drill and practise to overcome the mechanical difficulties. But when the difficulties have been overcome, one would naturally expect that the children would be held to apply what they have learned to concrete things. Is this always done? It ought to be done, and if it is not, immediate

reform in this direction becomes necessary. The continued adding, subtracting, etc., of abstract numbers is not conducive to the getting of good mental habits. To know that 8 plus 9, plus 6, minus 4, are 19 is largely a matter of memory, or of counting the number of marks or dots which are represented by the number. But when the same numbers become the numbers of concrete things, the matter is not so simple. Thus, if the foregoing numbers are made the numbers of concrete things, as, "James had 8 cents, his father gave him 9 cents, and his mother gave him 6 cents; he then spent 4 cents for a pencil; how much had he left?" the solution is not quite so easy. The problem now means something to the child; it is real, and the child must reason out the process. It has no plus signs and no minus signs to guide it. It must discover where plus signs and minus signs are to be placed, and this is not mechanical work, it requires thought. Is it not a fact that there are many children who are readily able to find the correct answers to examples similar to the first of the two mentioned in the foregoing, yet who at once encounter a difficulty when the same examples are given with concrete numbers? Are not many children ready at once to add, subtract, etc., when the proper signs are given, but are immediately puzzled when signs must be discovered? They grow to depend on signs, and often do not realize that signs are only a means of guiding to the end. However, to know which signs are to be used is vital in solving a problem. If the children cannot discover the correct process, it avails little that they can do the mechanical work. Let the teacher give the following example: John has 21 peanuts. He gives them away to his classmates. If each classmate gets three, how many classmates had he? "What must be done to get the answer?" asks the teacher. If the children have not been taught to think out examples of this kind, it is very likely that only the brightest members of the class will be able to give the proper process to be followed. Yet if the teacher had placed  $21 \div 3$  on the board, probably every member of the class that had mastered division as far as this would get the correct answer.

Let the progressive teacher guard against this kind of teaching. Let him drill, drill, drill! But only long enough to overcome the mechanical difficulties. Then at once apply what has been learned, and force the child to think and reason.

In some text-books on arithmetic it is not unusual to find examples which require an enormous amount of work, but in which the work done is purely mechanical. Such are examples in which

numbers of six places are multiplied, etc., or in which abnormal fractions, common and decimal, must be used. While it is true that work of this kind keeps the child busy, it does not develop nor stimulate thought. Fizga, a German writer on arithmetic, in speaking of work of this character, says: "Diese Art Beschaeftigung ist vielfach nur fuer die Schule und nicht fuer das Leben." Work of this description should be eliminated, and practical problems, in which thought-getting is stimulated, substituted therefor.

An aid to developing correct habits of thinking is to lead the children to estimate whether the answer which they have found after solving a problem may possibly be correct. This cannot be done in all cases, but the correctness or the improbability of an answer can often be recognized. The children should be taught to recognize impossible answers as soon as they are able to do little examples. As soon as they have an idea of numbers, they may be asked questions similar to the following: Can you get 10 pieces of gum for a penny? Why not? How many pounds of butter can you get for a cent? If you had two apples, could you give four away? As soon as the child is older, questions more varied may be asked, as, for instance: Can you buy ten barrels of apples for a dollar? Would you pay 75 cents for a loaf of bread? Could you buy 40 bushels of potatoes for two cents? Would you pay 25 cents for one orange? Would five cents be too much to pay for a tablet? The object of such and similar questions is to familiarize the child with the relative value of an article, and cause it to reason out for itself whether the answer may be reasonably correct. The writer had occasion recently to see the work of two children of a seventh grade who were figuring a problem in percentage. The following was the problem: "A commission merchant sells 75 bushels of potatoes for a farmer at 40 cents a bushel. He charges 6% commission. Freight charges, which he pays, amount to \$13.75. How much money does he send to the farmer?" Both solutions follow:

$$\begin{array}{r}
 .75 \\
 40 \\
 \hline
 \$30.00 \\
 13.75 \\
 \hline
 .06\frac{2}{3} \mid 43.75 \\
 \hline
 \$656.25 \text{ Ans.}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 .75 \\
 40 \\
 \hline
 \$30.00 \\
 13.75 \\
 \hline
 \$43.75 \\
 \times .06\frac{2}{3} \\
 \hline
 2.6250 \\
 .2950 \\
 \hline
 \$2.9166 \text{ Ans.}
 \end{array}$$



One pupil had as an answer \$656.25, and the other \$2.9166. Both answers are ridiculous, yet both children permitted them to stand, and did not even attempt to discover whether the answer was approximately correct. Yet it would seem reasonable to believe that children of the seventh grade might ask themselves whether the answer was possibly correct. Both children had correctly figured that the 40 bushels at 75 cents a bushel would bring \$30.00, and the children could reasonably be expected to know that the farmer ought to receive a sum of money approaching this amount. Yet one of the children would send the farmer \$656.25 and the other \$2.91. Here is food for reflection. Would it not be advisable to get the children to cultivate reasoning along the line of an estimate? Would it not be better often to give them a number of problems to which they must give the answers without figuring? Would not the ridiculous answers, which would often come, open the eyes of the children to the fact that the work is not merely figuring, but that there is sense of some kind to the problem? Better to devote some lessons every week in arithmetic to getting the children to think rather than to have them figure day by day, sometimes getting the correct answer, but often getting an answer all out of proportion to the conditions of the problem. At times so-called "gumption" problems may be given with good results. A few may serve to illustrate.

1. A duck weighs 6 pounds standing on one leg. How much will it weigh standing on two legs?
2. If one two-cent stamp costs two cents, what will a five-cent stamp cost?
3. There are seven days in the first week of the month. How many days are there in the third week?
4. The Civil War lasted four years. How long did the Seven Years' War last?
5. A boy weighs 80 lbs. when walking one mile an hour. How much will he weigh when walking 3 miles an hour?
6. A table-cloth weighs 6 oz. when spread out on the table. How much will it weigh when folded three times?
7. A boy is four feet tall at one o'clock. How tall is he at three o'clock?
8. A piece of butter weighs one pound when it is soft. How much does it weigh when twice as soft?
9. If 1 yard of cloth costs 20 cents, what will 3 feet of cloth cost?
10. Which weighs more, a pound of feathers or a pound of iron?



## ORAL ARITHMETIC.

One cannot very well write upon thought-getting in arithmetic without referring to mental arithmetic. Nearly everything mentioned in the foregoing refers in some way to mental work, yet when we speak of mental arithmetic as one of the parts of mathematics, reference is made to the special work which might also be termed oral arithmetic. The writer has no hesitation in saying that, if from three to five minutes of every lesson in arithmetic are not devoted to mental or oral work, the teacher is losing an excellent opportunity to cultivate thought-getting. Usually the difficulty lies in securing proper problems. Few teachers can upon the spur of the moment make up all the oral problems necessary to cover the different phases of drill work. A book should be used which supplies a goodly number of problems to be solved orally. These may be largely supplemented by the teacher with such local problems as may seem advisable. It is to be regretted that there is a lack of practical text-books which might be used in mental arithmetic, and which are suitable for the conditions as they exist in our Lutheran schools. It is very likely that, if good books of this character were published, they would be heartily welcomed by many teachers, and more work in oral arithmetic, with a corresponding stimulus in thought-getting, would be the result. Perhaps the members of the conference might take the initiative in providing a good book containing proper problems for oral work.

## DEFINITIONS AND RULES.

The attention of those teachers who compel their pupils to learn all or even a majority of the rules and definitions as they occur in the various text-books on arithmetic, might be called to what Prof. David Smith, Professor of Mathematics in Columbia University, in his book, *The Teaching of Elementary Arithmetic*, says upon this matter: —

"If we would make a clear thinker of the pupil, he should not be compelled to learn verbatim all or even a majority of the definitions of the text-book. This does not include those which are true and understandable and valuable in subsequent work; but it refers to those which are false, unintelligible, and not usable, and to part definitions in all cases where the memorizing of them hinders the comprehension of the complete definition subsequently. For example, what teacher of arithmetic can define *number* in such a way as to have the definition both true and intelligible to pupils below

the high school? And if he could do so, of what value would it be? In daily life we do not learn definitions verbatim. If asked to define *horse*, the definition would probably include the mule and the zebra. The usual definition of multiplication has hindered the work of many a child in fractions. By the definition of *square root*, as usually learned, have we any right to speak of the square root of 3, since 3 has not two equal factors?

"The old argument that learning definitions strengthens the memory, and gives a good vocabulary, has too few advocates now to make it worth consideration. The role of the memory, certainly necessary in matters mathematical as elsewhere, should be reduced in a general way to very limited in rational teaching. It is not the images nor the formulae which must be impressed on the mind so much as it is the power of reasoning.

"But while memorized definitions may not unfrequently be justified, this is rarely true of the memorized rule. The glib recitation of rules which one hears in some schools,—what is all this but a pretense of knowledge? But not only is this rule-learning a sham, it is wholly unscientific. Tillich, one of the best teachers of arithmetic of the first half of the nineteenth century, saw the danger of dogmatic rules. 'It is,' he said, 'just as unpsychological to begin the teaching of arithmetic by a mass of inherited rules as it is senseless to try to teach language by means of mere rules of speech.'" So far Smith. He has written much more upon this point, but the foregoing may suffice to show how little modern educators believe the learning of rules contributes toward discovering the solution to problems.

#### QUESTIONING.

The habit of questioning on the part of the children should be diligently fostered. It is usually the child who thinks that asks questions, although foolish questions may be asked by some pupil out of pure deviltry. However, the wide-awake teacher will soon discover the children whose questions are not legitimate, and will also know how to treat such questions. A sure way to do damage to thought-getting in school is to repress the habit of asking legitimate questions. It is usually the child who is interested in the lesson, and who wishes to know more about it, that asks questions. The Germans say: "Durch Fragen wird man klug," and the inference is plain. Children who are never permitted to ask questions pertaining to what the teacher has said are surely

good examples of passive obedience, and are well trained. Yet, is a child to be reprov'd if, after it has revolv'd something in its mind which the teacher has said, but which it does not clearly understand, it asks for further information? For illustration: Suppose the teacher has told the children that usury is a sin against the Seventh Commandment, and a child happens to know that some good member of the church does take interest, and secures as high a rate as it is possible to get. The child may not be quite satisfied with the teacher's explanation, and asks for more definite information on the subject. Or suppose the teacher has said that it is wrong to insure one's life, and a child asks whether fire insurance is not equally reprehensible. While the teacher may not wish to enter into a discussion of the topic suggested by the child's question, yet he may encourage it by adding a few words of commendation for having given the subject further thought. On some other occasion the teacher may be able to dispense valuable information because of the child's question. Of course, the teacher must always see to it that the questions are germane to the subject, and not simply put to delay the lesson, or to please idle curiosity. This latter will be readily recognized by the average teacher.

#### CONCLUSION.

The cultivation of the thought-getting habit cannot be a spasmodic nor a haphazard effort. It must be continued and systematic. It must begin when the child enters school, and continued until it leaves it. The child may not become a thinker the first year, nor possibly during the entire period of its school-career. It may, however, be led to observe matters and things, to reason from cause to effect, to ask why and wherefore, and thus, in some measure, form a habit of thinking. The teacher who has accomplished this deserves congratulations upon his work, for he has conferred a lasting benefit upon the children under his care.

---

#### Allgemeine Lehrerkonferenz.

Vom 28. bis zum 30. Juli tagte zum ersten Male die Allgemeine Lehrerkonferenz, und zwar in unserm Lehrerseminar zu River Forest, Ill.

Der Vorsitz, Kollege D. Rujch, gab in seiner Eröffnungsrede einen kurzen Überblick über die Vorgeschichte und Gründung dieser Konferenz. Es soll aber an dieser Stelle nicht näher darauf ein-

gegangen werden, da Kollege Rusch gebeten wurde, seine Zusammenfassung über die Entstehung der Allgemeinen Konferenz im „Schulblatt“ zu veröffentlichen.

Als erste Arbeit verlas Kollege W. Simon von Itasca, Ill., sein Referat: „Gedanken über das Bibellesen in der Schule.“ Es wurde behandelt: „1. Die Geschichte des Bibellesens in der Schule. 2. Der Lehrer und seine Bibel. 3. Was darf in der Schule gelesen werden? 4. Was soll in der Schule gelesen werden? 5. Wann soll mit den Kindern die Bibel gelesen werden? 6. Behandlung der Bibelabschnitte in der Schule.“ Was die Frage betrifft: „Was darf in der Schule gelesen werden?“ lautete die Antwort des Referenten: „Alles.“ In bezug auf das, was in der Schule gelesen werden soll, halte man sich an das, was sich an die biblische Geschichte anschließt, Psalmen u. a. Die geeignete Zeit zum Bibellesen ist wohl die, wenn die Kinder durch die biblische Geschichte so weit gefördert sind, daß sie schon von selbst das meiste verstehen, was gelesen wird, also in den Oberklassen. Die Behandlung eines Bibelabschnitts muß eine andere sein als die eines gewöhnlichen Lesestücks. Die Schüler müssen merken, daß sie es mit einem heiligen Buche zu tun haben, und demgemäß muß die ganze Behandlung eine ernste sein.

Die Arbeit Prof. A. Millers von River Forest über „Thought-getting in School“ soll auf Beschluß der Konferenz im „Schulblatt“ erscheinen.

Sierauf gelangte eine Arbeit Prof. J. Strieters von Seward zur Besprechung. Das Thema lautete: „Die körperliche Züchtigung im Lichte des Wortes Gottes.“ Etwa folgendes wurde ausgeführt: Die körperliche Züchtigung der Schüler ist nicht nur in Gottes Wort erlaubt, sondern sogar geboten, ist also ein Gott wohlgefälliges Zuchtmittel. Wie der liebe Gott nicht straft, daß der Mensch verloren gehe, sondern daß er sich bessere, so soll auch der Lehrer nicht strafen, nur um zu strafen, sondern um dadurch zu bessern. Nach Gottes Wort verfehlt eben die Rute, wenn recht angewandt, selten ihren Zweck; und es kann ein Erzieher sich derselben nicht gar wohl entziehen. Damit soll aber nicht der Rute das Wort geredet werden. Der Lehrer soll vielmehr nur dann erst zum Stock greifen, wenn eine wirklich grobe Sünde vorliegt, und auch dann erst, wenn das Kind seines Unrechts überführt ist, und es weiß, warum es gestraft wird.

Ein Lebensbild (in englischer Sprache) des bedeutenden amerikanischen Pädagogen David Perkins Page von Kollege G. Jäger, Milwaukee, wurde sodann mit großem Interesse entgegengenommen. In the brief life history, David Perkins Page was classed as one

of the best educators that America ever produced. He was a born teacher, in whom the instinct for imparting knowledge to others was sufficiently strong to overpower all obstacles, and carry them to the highest eminence in their profession. The marked traits of his character were: industry, perseverance, decision, energy, great executive ability, ready tact, and conscientious adherence to what he regarded as duty. His motto was: "Succeed or die!"

Kollege S. Knehe, Milwaukee, zeigte, wie das Gedicht „Der Erbkönig“ etwa in der Oberklasse der Schule behandelt werden könnte. Zum rechten Verständnis des Gedichts muß vorausgeschickt werden: 1. einige Hauptfacta aus der Götterlehre der alten Germanen; 2. Name des Verfassers; 3. Vorgeschichte und Entstehung des Gedichts. Bei der Behandlung des eigentlichen Gedichts ist hauptsächlich zu achten auf dessen Charakter, auf richtiges Verständnis des Inhalts und auf gutes Lesen.

Prof. S. Meyer, Milwaukee, referierte über das Thema: „Ist es vorteilhaft, daß unsere lutherischen Gemeindeschulen akkreditiert werden?“ Da der Referent die Frage offen ließ, und auch die Konferenz zu keinem Entschluß kam, so wurde beschlossen, Prof. Meyer zu bitten, das Thema noch einmal zu bearbeiten, und zwar so, daß das Dafür und das Dagegen zusammengestellt werde. Diese beiden Seiten der Frage sollen dann der nächsten Konferenz zur Besprechung vorgelegt werden.

Das letzte Referat, das vorgenommen wurde, war das des Kollegen J. Bergmann von Buffalo, N. Y. Das Thema war: "Should Religion in Our Schools Also be Taught in English?" It was stated, and also admitted, that nearly all our younger people are at present using the English language as their medium of conversation, and that, therefore, in many localities it might be advisable to begin teaching religion in English, or at least prepare for it. The writer claimed that one way to prepare for it would be to introduce English in the Sunday-school, *i. e.*, if such exists. This, however, was not approved of by the conference, but it was emphasized that, if the time had come to begin teaching religion in the English language, it ought to be introduced in the parochial school; if introduced, *e. g.*, in the Sunday-school, the step will be a detriment to the parochial school. As to our English congregations, the fact was regretted that these, as a rule, do not establish parochial schools. All Lutheran congregations, whether using the German, the English, or any other language, ought to have Lutheran parochial schools.

Den Herren Referenten wurde der herzlichste Dank für die wohl-durchdachten und lehrreichen Arbeiten votiert.

In der ersten Nachmittagsitzung wurde in Anbetracht des entsetzlichen Schiffsunglückes in Chicago, von dem auch einige unserer Gemeinden betroffen worden waren, eine kurze Gedächtnisfeier abgehalten, und Trauerbeschlüsse wurden den am schwersten betroffenen lutherischen Gemeinden übermittelt.

Am Abend des ersten Sitzungstages fand in der Kirche der Gnadengemeinde zu Oak Park ein Gottesdienst statt, in welchem Dir. W. E. Kohn von River Forest die Schulpredigt hielt über den Text: „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang; das ist eine feine Klugheit; wer danach tut, des Lob bleibet ewiglich“, Ps. 111, 10.

Das Resultat der Beamtenwahl war: Kollege D. Rusch von Chicago, Ill., Präsident; Kollege J. A. Theiß von Milwaukee, Wis., Vizepräsident; Kollege Th. Breihan von St. Joseph, Mich., Sekretär.

Die nächste Versammlung der Allgemeinen Lehrerkonferenz soll vom 26. bis zum 28. Juli 1916 abgehalten werden, und zwar wieder im Seminar zu River Forest. Es sei hier bemerkt, daß die Kollegen im fernen Westen darum gebeten hatten, ihre eigene Allgemeine Konferenz abzuhalten, da es ihnen der großen Entfernung und der damit verbundenen Unkosten wegen nicht gut möglich sei, die Allgemeine Lehrerkonferenz zu beschicken. Diese Brüder wurden denn auch ermuntert, ihre eigenen Sitzungen abzuhalten. Es sollen also statt einer zwei Allgemeine Lehrerkonferenzen bestehen, eine östliche und eine westliche, jedoch unter dem Einverständnis, daß beide Konferenzen gegenseitig Vertreter austauschen. Zur Zeit der Delegatensynode soll dann eine gemeinschaftliche Konferenz beider Körperschaften abgehalten werden.

Den werten Gliedern der Gnadengemeinde, bei denen die Konferenz einquartiert war, sowie den Frauen genannter Gemeinde, die im Seminar das gemeinschaftliche Mittagessen bereitet hatten, und dem Arrangementskomitee wurde der herzlichste Dank aller abgestattet.

Nachdem der Vorsitzer an die anwesenden Kollegen noch einige Worte der Ermunterung zum freudigen Weiterarbeiten in ihrem schwierigen Verufe gerichtet hatte, schlossen die überaus segensreichen Sitzungen mit Absingen des Liedes „Ach bleib mit deiner Gnade“ und gemeinschaftlichem Vaterunser.

B. Schumacher.

---

Es nimmt ein weiser Mann,  
Der Lehren gibt, noch lieber Lehren an.

(Fr. von Sagedorn.)



## Civic Education.

---

### WHAT DOES COMMUNITY CIVICS MEAN?

The Bureau of Education, of the Department of the Interior, at Washington, D. C., gives the following interesting definition of Community Civics:—

"A broadened and simplified conception of the meaning of citizenship largely controls the 'new' civics. It is the conception implied when one says that 'A. is a good citizen,' which ordinarily means that A. is a serviceable member of the community in which he lives. Training for citizenship would mean, then, training for efficient membership in the community. The type of civic training developing from this idea is frequently called Community Civics.

"The aim of Community Civics is to help the child to 'know his community,'—not merely a lot of facts about his community, but the meaning of his community life, what it does for him, and how it does it, what the community has a right to expect from him, and how he may fulfil his obligation, meanwhile cultivating in him the essential qualities and habits of good citizenship.

"Community Civics by no means minimizes the importance of government. It describes and emphasizes government at every step as the chief means by which the citizens of a community cooperate. It seeks to give a perspective to government that the older Civil Government did not give. It approaches the mechanism of government through its relations to the immediate interests of the citizen.

"Community Civics does not mean local civics merely. There is some confusion about this. Some seem to fear that Community Civics will displace an adequate consideration of the national and state governments. Sometimes there is talk about Community Civics in one grade and National Civics in another. This is a misapprehension of the significance of the term.

"It is true that Community Civics lays emphasis upon the local community, because (1) it is the community with which every citizen, especially the child, comes into most intimate relations, and which is always in the foreground of experience; (2) it is easier for the child (as for any citizen) to realize his membership in the local community, to feel a sense of personal responsibility for it, to enter into actual cooperation with it, than is the case with the national community.



"But our nation and our state are communities, as well as our city or village, and the child is a citizen of the larger as of the smaller community. The significance of the term Community Civics does not lie in its geographical implications, but in its implication of community relations, of a community of interests, of community cooperation through government, and so on. It is possible even to study one's own town without having the point of view or spirit of Community Civics. It is a question of point of view and of attitude. And Community Civics applies this point of view and this attitude to the study of the national community as well as to the study of the local community.

"An eighth-grade class was approaching a study of the health protective work of the community. The preliminary discussion brought vividly into the foreground what it meant to each one to have good health. By natural steps it was brought out that, when people live together in communities, certain dangers to health arise; that each is dependent upon others for his safety from disease; that, if every one is to be safe, there must be cooperation. The children discussed and illustrated dangers to health in their own community; they showed how the family cooperated for the health of each member; they discussed the relation of the school to health, in its arrangements, its care, and its activity; they were convinced that each pupil in school had some responsibility for the health of the entire school; they brought in illustrations of neighborhood cooperation in the interest of neighborhood health; and they finally reached the idea that the entire city community must cooperate if the health of any one citizen were to be safe, and that one of the chief purposes of the city government is to afford a means for such cooperation. Then followed some description of how the government does this, and in an enumeration of the things that the Board of Health does one child said that 'it passes pure food laws.' Another objected, 'No, the national government makes the pure food laws.' At once the discussion broadened to the question why the national government acts in this particular matter instead of the local government, and the relation of the great packing-houses to the common health interests of the entire nation was disclosed. Other aspects of the activity of the national government for health protection were discussed, and also the sphere of the state government in the same relation.

"Before the series of discussions on the community health-protective activities was concluded, every child in the class had

a view of the local community cooperating through the agency of its government, the state community through its government, the national community through its government, — all in the interest of the health of the child as of every other citizen. It was all Community Civics. Incidentally, it effectually eliminated the problem of which should be studied first, — local, state or national government. They were all studied together in their relations to each other and in their relations to the function of protecting the health of the citizen.”

W. C. K.

### † Lehrer Gustav Arnold Meyer. †

Es hat dem Herrn nach seinem unerforschlichen, aber doch gewißlich heilsamen Räte gefallen, durch einen plötzlichen und, wie wir zuversichtlich hoffen, seligen Tod aus dieser Zeit abzurufen Lehrer Gustav Arnold Meyer, Lehrer an der Schule der Zionsgemeinde zu Walburg, Tex. Er erkrankte am 14. Juni beim Baden und wurde am 17. Juni unter großer Beteiligung christlich zur Erde bestattet. Im Hause redete Pastor Manz Worte des Trostes über Luf. 7, 13. In der Kirche hielt Pastor Kramer die deutsche Leichenrede über Jes. 45, 15 und Pastor Werner eine englische über die Worte: „Dein Wille geschehe.“ Am Grabe amtierte Pastor Kramer. Die beiden Singchöre der Gemeinde und die Schulkinder sangen passende Lieder.

Lehrer Meyer wurde am 21. Dezember 1884 bei St. Charles, Mo., geboren. Er besuchte die Gemeindeschule zu Orchard Farm und zu seiner späteren Ausbildung das Lehrerseminar zu Addison. Nach bestandenen Examen folgte er einem Beruf als Lehrer an die oben erwähnte Schule, wo er am 14. Oktober 1906 von Pastor Sied eingeführt wurde. Dieser Schule hat er in großem Segen und in aller Treue bis zu seinem Tode gedient. Seiner überaus glücklichen Ehe mit Sophia, der Tochter Pastor Sieds, entsprossen drei Kinder, zwei Söhne und eine Tochter.

Herr, du hast Wunden geschlagen, du wollest sie auch heilen!  
Sei der trauernden Witwe Beistand und ein Vater der Waisen!

W.

Aus Schulen muß man Pfarrerherren und Prediger nehmen; die müssen Kirchen bauen und erhalten. Schulen und Pfarren sind besser denn die Konzilia.

(Luther. Tischreden. St. L. XXII, 1522.)

## Bermischtes.

Niemand kann ein fehlerloses Deutsch schreiben. Allerhand Versuche über die Rechtschreibung wurden, wie wir in der „Bresl. Zeitung“ lesen, in dem dortigen Bunde für Schulreform veranstaltet. Mittelschullehrer Kossog stellte in einer Versammlung des Bundes den Satz auf: Niemand, wer es auch sei, auch der Höchstgebildete, kann ein fehlerloses Deutsch schreiben. Bei den beiden Reformen der Rechtschreibung hatte man zu viele Ausnahmen bestehen lassen, und dies führte zu einem Wirrwarr, dessen ganze Größe durch ein eigenartiges Experiment klargestellt wurde. Der Referent hatte ein schwieriges Diktat, das einem der für die Hand des Lehrers bestimmten Übungsbücher entnommen war, zunächst selbst geschrieben, und er hatte immerhin noch fünf Fehler gemacht. Schlimmer gestaltete sich die Sache, als er die gleiche Übung mit Erlaubnis eines Professors einem von diesem geleiteten Kursus von 30 Kollegen diktirte. Die Herren machten 4 bis 22 Fehler; der Durchschnitt ergab 13 Fehler. Acht Frauen mit höherer Mädchenbildung, die dann folgten, lieferten Arbeiten mit 13 bis 30 Fehlern (im Durchschnitt 24); zehn Akademiker, darunter Dozenten der Universität, machten 14 bis 30 (durchschnittlich  $24\frac{1}{2}$ ) Fehler. In den Arbeiten einer Anzahl studierender Damen fanden sich 12 bis 21 (durchschnittlich 16) Fehler; gleichzeitig schreibende Studenten lieferten 14 bis 32 (durchschnittlich 21) Fehler. Der einzige Oberlehrer, der das Experiment mitmachte, gab eine Arbeit mit 18 Fehlern ab. Kossog schloß daraus, daß wenige Diktate, wenn sie in der Schule geschrieben worden wären, mehr als ungenügend erreicht hätten. Eine Änderung fordere auch die Praxis gebieterisch, da von der fehlerlosen Rechtschreibung der Ausfall aller Prüfungen und der Erfolg vieler Stellengesuche abhängig sei. — Im Anschluß an diese Ausführungen erklärte der Leiter der Versammlung, Schulrat Hack, daß er kopfschüttelnd das Diktat gehört habe. Er hätte sicher 50 Fehler darin gemacht. Für sich selbst nehme er das Recht in Anspruch, das Wort, dessen rechte Schreibweise er nicht wisse, zu schreiben, wie es ihm einfalle. Ist dies dem Erwachsenen erlaubt, so sollten den Kindern nicht erst solche Fallen gestellt werden. Schon jetzt sollte man bei Beurteilung der Arbeiten derartige Fehler nicht anrechnen und bei den Aufnahmeprüfungen mehr auf Begabung als auf Rechtschreibung sehen. Dem pflichtete Prof. W. Stern bei, der sich selbst als den Professor bekannte, dessen Arbeit 23 Fehler aufgewiesen habe. Im übrigen warnte er davor, sich etwa nunmehr auf das phonetische Prinzip zu

versteifen, da dies wegen der vielen Dialekte einen Verzicht auf den großen Vorteil der einheitlichen gemeinsamen Orthographie für das ganze deutsche Sprachgebiet bedeute. Wenn er auch erst für die Kindesfinder einen wirklichen Vorteil voraussah, so meinte er doch, daß Vereinfachungen wie z. B. die Anwendung des großen Anfangsbuchstabens nur am Anfang des Satzes und bei Eigennamen schon jetzt durchführbar seien. (Wählbl.)

**Amerikas Analphabeten.** Die Zahl der Analphabeten in den Vereinigten Staaten ist sehr beträchtlich. Woher aber kommen sie? Die verbreitetste Ansicht schreibt die Masse der amerikanischen Analphabeten den fremden Einwanderern zu, die sich allerdings zu erheblichem Teile aus sehr ungebildeten Elementen zusammensetzen und aus Ländern stammen, wo die Volksbildung noch sehr im Rückstand ist. Neuere Untersuchungen aber, deren Ergebnisse in der *North American Review* zusammengestellt werden, erweisen, daß unter den Analphabeten diejenigen amerikanischer Geburt überwiegen. Die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 1910. Damals gab es in den Vereinigten Staaten unter den über zehn Jahre alten Analphabeten 2,227,731 Neger amerikanischer Herkunft. Ihnen standen an weißen Analphabeten zusammen 3,184,633 Personen gegenüber, und zwar entfielen von diesen auf Personen amerikanischer Herkunft 1,534,272, während die Analphabeten unter den Einwanderern nur etwa 100,000 mehr, nämlich 1,650,361, zählten. Diese Zahlen liefern den bindigen Beweis, daß es unbillig ist, den Einwanderern die Schuld an der hohen Zahl der Analphabeten in den Vereinigten Staaten zu geben. Ja, es ist vielmehr zu beobachten, daß der Analphabetismus in der Nachkommenschaft der Einwanderer sich schneller vermindert als unter den in Amerika gebornen Analphabeten. Von den erwachsenen Analphabeten der Union entfielen im Jahre 1910 auf in Amerika geborne Neger 30.4 vom Hundert, auf Weiße fremden Ursprungs 12.7, auf Weiße von amerikanischen Eltern 3.7, aber auf Weiße, die von eingewanderten Eltern stammen, nur 1.1. Der Einwanderer also strebt nach besserer Bildung für seine Kinder, der einheimische Analphabet aber verharrt beim Analphabetismus auch in der folgenden Generation. (Wählbl.)

**RELIGION FOR PUBLIC SCHOOL PUPILS IN NEW YORK CITY.**  
—Says the *New York Herald*: "If definite arrangements made by clergymen and educators of this city can be carried out in the fall, the teaching of religion to all public school children during school hours will be put into effect. The Gary method, in the main, will be followed. A permanent Interchurch Committee to

cooperate with the public schools has been organized as the result of a conference held last month at Columbia University, which was attended by about one hundred representatives of different religious bodies, most of whom were sent officially. To begin the experiment of arranging for the children of the public schools to be dismissed to their respective religious bodies for instruction during school hours, the committee picked three centers, one in the Bronx, one in Manhattan, and one in Brooklyn."

**MORMON INTERFERENCE IN UTAH.** — Because of alleged interference of the Mormons in matters pertaining to the Utah State University, there is considerable strife between them and the "Gentiles" of Utah. It is claimed that sixteen members of the faculty of the above-named institution have resigned because of "Mormon domination," and that all but thirty-four of the students have agreed not to return to the school at the beginning of the new term unless there be given relief from ecclesiastical interference.

*Lutheran Standard.*

**BIBLE FORBIDDEN IN KOREAN SCHOOLS.** — Within five years the use of the Bible as a text-book in the Christian schools of Korea must cease, according to the decision of the Japanese government in Korea. After five years no religious exercises will be permitted in the school buildings. The idea is to absolutely separate education from religion. The managers of the missionary schools have notified the Director that they prefer to close their schools rather than have the Bible excluded. The great percentage of missionaries belong to the Presbyterian and Methodist Churches of North America. — *Lutheran Standard.*

**Die dänisch-lutherische Kirche** hat in Oklahoma eine Gemeinde, zu welcher 125 Cherokee-Indianer gehören. In der Wochenschule dieser Indianergemeinde sind 56 und in der Sonntagschule 126 Schüler.

M. L.

**Die Tiefe des Meeres** ist nicht überall gleich, da der Meeresboden vielfache Erhebungen zeigt; im allgemeinen aber ist die Tiefe in Binnenmeeren viel geringer als im offenen Ozean. So zeigt die Ostsee durchschnittlich 180 Fuß, die Nordsee 600 Fuß, das Mittelmeer 9000 Fuß Tiefe. Die größte gemessene Tiefe des großen Ozeans beträgt bei Japan 28,000 bis 29,000 Fuß. Die andern Ozeane weisen weniger bedeutende Tiefen auf; so wird die größte Tiefe des Atlantischen Ozeans mit 25,000 Fuß, die des Indischen Ozeans mit 16,143 Fuß angegeben. Wenn wir nun bedenken, daß die höchste Bergspitze unserer Erde 26,520 Fuß mißt, können wir uns von den ungeheuren Gründen und Tälern des Meeres einen kleinen

Begriff machen. Man müßte im tiefsten Grunde des Ozeans etwa 30 Eifeltürme aufeinanderstapeln, um die Oberfläche zu erreichen! In diesen furchtbaren Meerestiefen herrscht ewige Stille und ewiges Dunkel; wohl nie wird ein Mensch erfahren, wie es in diesen geheimnisvollen, schweigenden Tälern aussieht! (Wbl.)

### Literarisches.

**Synodalbericht des Michigan-Distrikts der Deutschen Ev.-Luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St. Concordia Publishing House, St. Louis, Mo. Preis: 12 Cts.**

Enthält eine lehrreiche Abhandlung über die Abschnitte in der Haus-  
tafel „Den Knechten, Mägden, Tagelöhnern und Arbeitern“ und „Den  
Hausherren und Hausfrauen“. Es werden die beiderseitigen Rechte und  
Pflichten hervorgehoben und aus Gottes Wort beleuchtet. Im zweiten Teil  
findet sich ein Vortrag „über das Wesen des rechtfertigenden Glaubens“,  
auf Beschluß der Synode von Pastor H. Speckhard gehalten. In dem Be-  
richt der Schulkommission des Distrikts heißt es unter anderem: „Daß  
unsere Gemeindeschulen einen guten Ruf haben, hört man allenthalben.  
Das kommt hauptsächlich daher, daß unsere Schulen den Religionsunterricht  
obenan stellen. Nur durch diesen Unterricht in Gottes Wort kann die Jugend  
so erzogen werden, daß sie nicht nur ihren Christenpflichten, sondern auch  
ihren Bürgerpflichten rechtchaffen nachleben kann. Man empfindet es als  
einen Mangel, daß die Staatsschulen diesen Unterricht entbehren. Von  
verschiedenen Seiten wird daher immer wieder der Versuch gemacht, diesem  
Mangel abzuhelpfen. So wurde denn auch der Legislatur eine Vorlage  
eingereicht, welche das Bibellesen in den Staatsschulen obligatorisch machen  
wollte. . . . Zum Glück lehnte jedoch der Senat die Vorlage mit großer  
Majorität ab. . . . Es dürfte sich daher empfehlen, daß unsere Pastoren,  
Lehrer und Gemeindeglieder bei der Wahl ihren Bürgerpflichten nach-  
kommen.“ W. C. R.

**Synodalbericht des Nord-Illinois-Distrikts der Deutschen Ev.-Luth.  
Synode von Missouri, Ohio u. a. St. Concordia Publishing  
House, St. Louis, Mo. Preis: 15 Cts.**

Die Lehrverhandlungen in diesem Bericht sind eine Fortsetzung der  
Arbeit über „Die Erhaltung und Regierung Gottes“, deren erste drei  
Thesen in der vorletzten Sitzung des Distrikts besprochen wurden. Dieser  
Bericht enthält die vierte These: „Gott erhält und regiert alles nach ge-  
wisser Ordnung, durch gewisse Mittel und auf gewisse Weise.“ W. C. R.

**Synodalbericht der Deutschen Ev.-Luth. Synode von Minnesota  
u. a. St. Northwestern Publishing House, Milwaukee, Wis.  
Preis: 10 Cts.**

Der Referent, Pastor H. Heidmann, führte die Lehrverhandlungen über  
das zeitgemäße Thema: „Wie kämpfen wir erfolgreich gegen das in die



Kirche eindringende Weltwesen?" Vier Hauptpunkte wurden dabei eingehend besprochen: „1. Das Weltwesen ist die sündliche Art und Wesen der Welt. 2. Das Weltwesen sucht in die Kirche einzudringen. 3. Das Weltwesen muß bekämpft werden. 4. Das Weltwesen kann nur mit Gottes Wort erfolgreich bekämpft werden.“  
W. C. R.

### Etliche Gründe, warum Christen ihre Kinder in eine christliche Gemeindefschule schicken.

Dieser kurze, treffliche Traktat ist zur Massenverteilung bestimmt und kostet 1 Cent das Stück, 100: 50 Cts., 500: \$2.00, 1000: \$3.00. Man adressiere: Rev. Osear Kaiser, 415 W. 24th St., Milwaukee, Wis.

*BIRTH OF THE REFORMATION, Oct. 31, 1517.* Dies ist die Aufschrift eines wunderschönen Buchzeichens, das für die Schule der Gemeinde Pastor W. Königs in Paterson, N. J., hergestellt worden ist und zum Besten derselben verkauft wird. Es soll ein Vorbote und Erinnerungszeichen des großen Reformationsjubiläums im Jahre 1917 sein. Unter der obgenannten Aufschrift ist zunächst eine bildliche Darstellung Luthers, der im Begriff ist, die Thesen anzunageln. Darunter ist ein Teil der Notizen und des Textes des ersten Verses von „Ein' feste Burg“, deutsch und englisch, und dann kommt die Namensunterschrift und das Wappen Luthers, letzteres in den richtigen Farben. Dies alles ist höchst kunstvoll auf seine weiße Seide gewebt, nicht etwa bloß aufgedruckt. Der Preis von 50 Cents ist bei der vornehmen Ausführung nicht zu hoch zu nennen, und da die Schule wieder verkaufen einen liberalen Rabatt gewährt, so kann mit dem Verkauf auch andern Schulen geholfen werden, wenn eine solche z. B. etwas anschaffen möchte, wozu keine Mittel vorhanden sind. Zu beziehen von St. Paul's Lutheran School, 45—47 Smith St., Paterson, N. J., oder vom Concordia Publishing House, St. Louis, Mo.  
E.

## Altes und Neues.

### Inland.

Einer New Yorker Korrespondenz der Chicagoer „Abendpost“ entnehmen wir folgende Auslassungen des Chefs der Dry Goods-Firma B. Altman & Co. Sie verdienen um so mehr Beachtung, als Herr Altman aus einer langjährigen Erfahrung spricht. Er sagte nämlich, daß die Stadt New York eine große Anzahl von Knaben und Mädchen heranzieht, die wohl ein Zertifikat der grammar school empfangen, die aber trotzdem nicht imstande sind, die einfachsten Worte fehlerlos zu buchstabieren, die weder richtig addieren, multiplizieren und subtrahieren können noch in der einfachsten Geographie Bescheid wissen und nicht fähig sind, grammatikalisch korrekt zu schreiben oder zu sprechen. Viele dieser jungen Leute können daher, wenn sie in ein großes Geschäft eintreten, um einen Lebensberuf zu beginnen, ihre Stellen nicht halten und müssen sehr bald wieder entlassen werden, oder sie können niemals einen Platz erringen, der logisch in ihrem Bereiche sein



sollte. Die öffentlichen Schulen haben ihnen nicht das notwendige gründliche Fundament gegeben, auf dem sie mit sicherem Erfolge weiterbauen könnten. In den fünfunddreißig Jahren, in denen er seiner Firma angehört, hat er gegen 15,000 bis 20,000 Knaben und Mädchen zu beobachten Gelegenheit gehabt, die, ausgerüstet mit dem Schulzertifikat, in das große Geschäftshaus eintraten, um dort ihre Schulkennntnisse praktisch zu verwerten. Als Hauptübel bezeichnet er es, daß die Kinder in unsern öffentlichen Schulen nicht genügend fest mit den drei r's, nämlich "reading, 'riting, 'rithmetie", vertraut gemacht werden, dem Fundamente, worauf alles fernere Wissen aufgebaut werden müsse. Gerade diese drei Grundelemente wären aber für die Knaben und Mädchen der grammar grades für ihr späteres Fortkommen absolut notwendig. Er führt hierzu aus seiner reichen Erfahrung verschiedene Beispiele an. Es sei für ihn und alle andern Herren, welche die Geschäftsleitung in Händen haben, eine Quelle des aufrichtigen Bedauerns und des Unmutes gewesen, wenn sie die vielen Applikationen junger Leute prüfen mußten, die um Aufnahme in dem Hause nachsuchten. Die meisten Briefe waren unleserlich geschrieben, die Worte falsch buchstabiert, der Sinn war unlogisch, dabei auf unsauberem Papier nachlässig und flüchtig hingeworfen. Manche seien in so unglaublichem Zustande angekommen, daß man für die Absender eine tiefe Scham empfunden habe. Selbst die Namen der Straßen, in denen diese Kinder wohnen, waren oft falsch geschrieben. Und dann kommt er aufs Rechnen zu sprechen. „Man sollte einmal in dem Abrechnungsdepartement die Berge von Checks sehen, die unkorrekt von den früheren Schülern unserer öffentlichen Schulen abdiert worden sind, und deren Arbeit von der Rechenmaschine richtiggestellt werden muß.“ Und doch hätten diese Kinder alle eine oberflächliche Kenntnis von Dingen, die für sie keinen praktischen Wert hätten. „Wäre es nicht besser“, meinte dieser erfahrene Mann, „man lehre das Kind, das sein Brot verdienen soll, richtig und leserlich schreiben, als daß man ihm einen unklaren Begriff vom Modellieren in Ton oder von der Zubereitung eines custard-pie zu geben versucht?“ — „Mein Gewährsmann“, schreibt der Korrespondent, „und viele seiner Geschäftsfreunde haben bemerkt, daß es dieser modernen Schuljugend an Ehrgeiz, Ausdauer und Ernst mangelt. Sie haben nicht die durchgreifende Erziehung erhalten, um geistig so diszipliniert zu sein, eine bestimmte Sache gut, wirklich gut, zu machen. Man hat ihren Geist mit zu vielen Dingen sich beschäftigen lassen, so daß nichts in die Tiefe gedrungen ist.“ Es scheint ihm, als ob man in unsern Schulen den „gesunden Menschenverstand“ ganz ausgeschlossen habe; denn die Lehrfächer zeigten, daß man die Elementarschulen mit zu vielen facts beschwerte. Diese traurigen Zustände hätten sich im letzten Jahrzehnt noch verschlimmert, denn die jungen Angestellten während dieser letzten Zeitperiode seien noch wesentlich ungelehrter als diejenigen früherer Jahrgänge. Die heutigen Kinder zeigten ein noch weit geringeres Verantwortlichkeitsgefühl und kein ernstes Bestreben zu lernen und voranzukommen. Er glaubt, daß man hier den größten Irrtum begeht, die Elementarschulen nur als Vorschulen für die Hochschulen und die Universitäten anzusehen. Nur fünf Prozent der Gesamtschülerzahl besuche die höheren Anstalten. Mehr als 95 Prozent aber gingen direkt von der Elementarschule ins Leben hinein, um Geld zu verdienen und sich eine Stellung im Leben zu verschaffen. Für diese überwiegende Mehrzahl aber

sollte man den Lehrplan aufstellen, und man sollte den Elementarschülern Werte einpauken, die sie für ihre Lebensarbeit verwenden könnten. Alles übrige aber, besonders die nichtigen Sads, seien ganz und gar vom übel. Eine schnelle und radikale Änderung des bisherigen Systems, das ganz versagt habe, sei also eine Pflicht gegen die Kinder selbst, eine Pflicht aber auch gegen die Stadt und gegen den Staat.

### Ausland.

**Die Not unserer Gemeindeschulen in Australien.** In welcher übler Lage sich das Gemeindeschulwesen in Australien während der jetzigen Kriegszeit befindet, das erfahren wir aus dem „Lutherischen Kirchenboten für Australien“ vom 22. Juli. Da wird folgendes berichtet: „Die Lehrer der verschiedenen lutherischen Synoden in Südaustralien hielten kürzlich in Adelaide eine Konferenz ab, um über Annahme eines einheitlichen Stundenplanes für ihre Schulen zu beraten. In den Tageszeitungen wird beständig gegen unsere Schulen gehehrt. Gott halte seine schützende Hand über unsere Gemeinden und ihre Schulen, daß diese Pflanzstätten der Kirche nicht Schaden leiden. — Wie aus Victoria mitgeteilt wird, hat das Council of Education ein Komitee erwählt, zu dem unter andern ein katholischer Priester gehört, und das mit den Beamten des Departements die lutherischen Schulen inspizieren soll. Ein katholischer Priester Inspektor lutherischer Schulen! Was wird das nächste sein? — Herrn Pastor Fischer ist vom Education Department die KonzeSSION entzogen worden, Freitags die Kinder seiner Gemeinde in Deutschland und in der Religion zu unterrichten. Das heißt also, den Kindern ist nicht mehr gestattet, am Freitag die Staatschule zu versäumen, um von ihrem Pastor Unterricht zu empfangen. — In Queensland hat das Education Department eine Bestimmung getroffen, die sich etwa so wiedergeben läßt: „Pastoren, welche schulpflichtigen Kindern Religionsunterricht zu erteilen wünschen, haben sich nach den diesbezüglichen Vorschriften zu richten und in der gebräuchlichen Weise sich an das Departement zu wenden um Erlaubnis, die öffentlichen Schulen zu dem genannten Zweck zu besuchen. Abwesenheit eines Kindes von der Schule, um Religionsunterricht anderwärts zu empfangen, wird nicht gestattet. Eltern, welche eine Unternehmung ihrer Kinder in irgendeiner andern als der englischen Sprache wünschen, sollten solche Einrichtungen treffen, die genannten Unterricht außerhalb der Schulstunden ermöglichen.“ Das bedeutet also mit kurzen, bürren Worten, daß unsern Gemeindeschulen fortan nur der Sonnabend oder der Sonntag zur Verfügung steht. Die Frage, wie unter solchen Umständen ein möglichst gründlicher Unterricht unserer Jugend erteilt werden kann, ist wenigstens in manchen Gegenden schwer zu beantworten.“ — In einem andern Artikel desselben Blattes wird uns berichtet von einer Deputation, bestehend aus einer ganzen Reihe von Vertretern der verschiedenen lutherischen Synoden Südaustraliens, die dem Premier, Herrn Vaughan, ihre Aufwartung machten, um ihm in seiner Eigenschaft als Erziehungsminister darzulegen, welche Zwecke und Ziele die lutherischen Gemeindeschulen verfolgten, und was sie als Bürger ihres Landes von der Obrigkeit erwarteten zum Schutz des Gemeindeschulwesens. Diese Deputation war entsandt worden, da die Regierung in Südaustralien beabsichtigt, bei der Sitzung des Parlaments eine

Gesetzesvorlage einzubringen, in der Maßregeln enthalten sein werden, die sich auf die Inspektion der Privatschulen beziehen, und weil in der Presse neuerdings allerlei Beschuldigungen gegen die Schulen unserer Brüder erhoben werden, und die Forderung ausgesprochen war, diese Schulen zu schließen. Man behauptete in den Zeitungen hauptsächlich, daß die Schüler der lutherischen Gemeindeschulen nicht zu loyalen Bürgern erzogen, sondern angeleitet würden, die deutsche Regierung als ihre Regierung anzusehen! Der Premier kam der Deputation sehr freundlich entgegen, so daß man sich von ihm in der Hoffnung verabschiedete, daß die Zusammenkunft nicht ganz ohne gute Folgen bleiben werde. Nachdem jedoch die täglichen Zeitungen über die Deputation berichtet hatten, erhob sich ein gewaltiger Sturm der Entrüstung von seiten der Gegner der lutherischen Schulen. In gar manchen Korrespondenzen drang man darauf, die lutherischen Schulen einfach zu schließen. Welche Stellung das Parlament in dieser Sache eingenommen hat, wird noch nicht berichtet. Gott erhalte in Gnaden unsern lutherischen Glaubensbrüdern in Australien die Gemeindeschulen! M. L.

Die Methodisten in Australien feierten in diesem Jahre das hundertjährige Bestehen ihrer Kirche in diesem Erdteil. Mit dieser Feier war verbunden die Einweihung einer theologischen Anstalt und die Grundsteinlegung zum Wesley-College. M. L.

Hochschulen werden besucht in Deutschland von einem aus 213 jungen Leuten, in den Vereinigten Staaten von einem aus 2000, in England von einem aus 5000. M. L.

ENGLISH SCHOOLS IN CHINA. — In a letter to the *Lutheran Companion*, one of the missionaries of the (Swedish) Augustana Synod tells of the opening of an English night school for the benefit of ambitious young men who were busy at work during the day. No admission was charged, and the only condition upon entering was that the prospective student of English come at seven o'clock, when a short service was conducted, usually by one of the evangelists. Some of the boys, however, wishing to show their gratitude, gave two dollars each month to the church. One of the text-books is the New Testament in English and Chinese. English language and literature are studied in almost all the middle schools and colleges of China. The modern enterprises, such as telephone, telegraph, mining, railroads, etc., are almost all as yet under foreign management. And if a young man wants a good job, he must learn a foreign language. Many of the young men also realize that English is the gateway to knowledge. — *Lutheran Standard*.

### Quittung für den Orgelfonds in River Forest.

Früher quittiert: \$54.90. Von dem Jugendverein der St. Pauls-gemeinde zu Indianapolis, Ind., durch Lehrer Rahn: 10.00. (Σ. \$64.90.)